

# Os cursos de graduação em história das universidades estaduais do Paraná e a política estadual de Educação Ambiental

Por J<sup>o</sup> Klanovicz<sup>10</sup>

## Resumo

Neste artigo discuto o impacto da política estadual de educação ambiental do Paraná no redimensionamento das matrizes curriculares dos cursos de graduação em História das universidades estaduais paranaenses. Para isso, discuto problemas, desafios e perspectivas de encontro entre história ambiental e educação ambiental a partir de documentos institucionais e de críticas atuais sobre ambos os campos do conhecimento.

Palavras-chave: História Ambiental; Educação Ambiental; Cursos de Graduação em História; Paraná.

## Abstract

In this article I discuss the impact of Paraná's environmental education policy in the resizing of the curriculum of undergraduate programs in History of Paraná state universities. I discuss problems, challenges and perspectives of the encounter between environmental history and environmental education through institutional documents and current critique on both fields of knowledge.

Keywords: Environmental History; Environmental Education; Undergraduate Programs in History; Paraná (Brazilian state).

---

10 Professor da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (Unicentro) nos PPGs de História e Desenvolvimento Comunitário. Bolsista Produtividade CNPq. Email: klanov@gmail.com

# Introdução

O Estado do Paraná foi o último no sul do Brasil a regulamentar a Educação Ambiental (EA) no âmbito do ensino público e privado, em todos os níveis. Embora uma política efetiva em nível estadual estivesse sendo pautada já em 2000 por meio da Carta de Ponta Grossa - elaborada pela Rede Paranaense de Educação Ambiental - o governo estadual publicou sua política estadual de EA apenas em 2013 (ESTADO DO PARANÁ, 2013).

A lei criou desafios imediatos, especialmente para as instituições públicas estaduais de ensino superior, na graduação (bacharelados e licenciaturas) e pós-graduação, entre eles a obrigatoriedade imediata de alterar matrizes curriculares, projetos políticos de curso, programas e ementas de disciplinas.

As 7 universidades estaduais do Paraná, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) ainda teriam outro desafio, qual seja, o de inserir a EA nos seus respectivos planos de desenvolvimento institucional. O processo está em andamento com velocidade que varia de acordo com a estrutura institucional, burocrática e pedagógico-científica de cada uma delas.

A partir das realidades institucionais, enquanto em alguns cursos de graduação a EA já existia ou começou a ser debatida e incorporada em articulação com projetos mais amplos que refletem organicidade entre a concepção de curso, o perfil de egressos e egressas e projetos político-pedagógicos, uma leitura de superfície mostra que nos cursos de História há, no mínimo, pouca repercussão ou observância da política estadual e nacional de EA, além de pouca ou nenhuma capacidade ou interesse de incorporar a dimensão ambiental nos estudos históricos, do ponto de vista das matrizes curriculares.

Tal situação não constitui uma especificidade das universidades ou do ambiente escolar do estado do Paraná. O historiador Ely Bergo de Carvalho (2016) ressalta que a adoção do meio ambiente como tema repercute pouco na prática do professor em sala de aula e, no caso da História, a situação é mais grave, pois muitas vezes ele foi e é entendido como um problema da Biologia ou da Geografia (CARVALHO, 2016). A recíproca também é verdadeira: quando se fala em EA e se observa o campo de dentro, a ideia de muitos educadores e educadoras ambientais sobre a História é que ela serve apenas do ponto de vista didático

como o repositório de eventos de devastação causada pelos seres humanos ao planeta.

Não é meu interesse discutir a questão do ponto de vista da EA, mas sim, da História, percorrendo a análise elaborada por Carvalho e por outros autores, para pensar, também, quais seriam as saídas para que a História, como campo de conhecimento no contexto das instituições públicas estaduais de ensino superior do Paraná, pudesse vir a incorporar de maneira orgânica a dimensão ambiental nos estudos históricos.

Diversos fatores atuam na pouca aderência da História à dimensão ambiental, mesmo que ela já apresente desde os anos 1970 um campo específico voltado à discussão das relações entre humanos e mundo natural, que é a História Ambiental. Alguns deles são de ordem interna no campo de conhecimento da História e estão ligados às próprias práticas disciplinares, que envolvem guerras internas de ciência entre campos da História e da História contra outras áreas do conhecimento. No meio dessas guerras de ciência, se a História entende como normal que a dimensão ambiental caiba à Biologia ou à Geografia, esses dois outros campos tendem a entender que não cabe à História discuti-la. Por sua vez, correntes consolidadas da História ao longo do século XX, tais como a História Social, tendem ainda a considerar os estudos de História Ambiental como uma espécie de história tangencial, repleta de controvérsias teórico-metodológicas.

Considerando as controvérsias expostas, a pressão estatal em torno da incorporação da dimensão ambiental na formação de História no contexto das universidades estaduais do Paraná e as relutâncias do campo devido às práticas disciplinares consolidadas em seu interior, meu argumento é que a incorporação dessa dimensão só é possível mediante a reconstrução dos cursos a partir de uma perspectiva de História que seja eminentemente interdisciplinar, em proximidade não apenas com outras áreas das Ciências Humanas, mas com as Ciências Naturais, Exatas e da Terra, com vistas à promoção de um saber acadêmico alfabetizado ambientalmente.

Longe de dar respostas, a proposta deste artigo é percorrer, então, o itinerário da política de EA do estado do Paraná e a reverberação que ela tem tido nos cursos de História das universidades públicas estaduais de ensino superior. Para isso, utilizo documentos institucionais que publicizam a estrutura, o conceito, o objetivo e demais informações relativas aos cursos de graduação em História das universidades estaduais públicas do Paraná, cotejando-os com produções que discutem a relação entre História e EA.

Tais documentos verbalizam as instituições, entendidas aqui como as prescrições que humanos usam para organizar todas as formas de interações repetitivas e estruturadas, desde a família até os governos, e que apresentam consequências para si e para outrem (OSTROM,

2005, p.3). Instituições são prescrições que humanos usam para organizar todas as formas de interações repetitivas e estruturadas que incluem aquelas dentro da família, da vizinhança, do mercado, das empresas, do esporte, das igrejas, das associações privadas e dos governos, com consequências para si e para outrem (OSTROM, 2005, p.3).

As prescrições ou instituições não podem ser entendidas de maneira monolítica ou facilmente identificáveis. Em meio às suas formas discursivas, dialogam entre si, aproximando diversos setores de interesse em hólons como os existentes no mundo das universidades<sup>2</sup>. Nesse sentido, quando pensamos em fluxos de leis, estabelecimento de regras, normas e outros aparelhos que incidem sobre processos formativos e que tem a ver com a construção de campos como o caso da EA ou da incorporação da dimensão ambiental nos estudos históricos, precisamos levar em conta que não é possível considerar, de partida e pelos documentos que dão vazão aos processos de incorporação, retirada ou modificação de grades curriculares ou de conceitos de cursos, a possibilidade de uma organização precisa, sistemática e geral na qual haja algo que se possa estabelecer como dominante sobre todas as partes e em todas as circunstâncias.

Apresento, primeiramente, a política de EA do estado do Paraná, a fim de esmiuçar sua constituição particular em meio à política nacional e regional. Uma vez apresentada, volto a atenção para as universidades em questão e seus respectivos cursos de História, no sentido de perceber em que medida a dimensão ambiental aparece.

## A Política Paranaense de Educação Ambiental

O Paraná instituiu sua política de EA por meio da publicação da Lei Estadual nº. 17.505, de 11 de janeiro de 2013. Os artigos que criaram o Órgão de Gestão de EA no estado e a Comissão Interinstitucional foram regulamentados pelo Decreto Estadual n. 9958, um ano depois, em 23 de janeiro de 2014 (PARANÁ, 2014). Em re-

2 A noção de hólón foi desenvolvida por Arthur Koestler na obra *The Ghost in the Machine*, de 1967. Não se trata de um conceito, mas de um modo de ver, de conotar conceitos, descrito como uma visão holônica da realidade. Ele tem alguma conexão com a noção evolucionista de unidade (holismo). Para Koestler, a relação todo/parte é uma relação de entidades. Em outros termos, como observou Piero Mella (2009), "devemos considerar não apenas átomo, moléculas, células, indivíduos, sistemas, palavras ou conceitos como unidades autônomas e independentes, mas sempre considerá-las, simultaneamente, um todo - composto de partes menores - e parte de um todo. A visão holônica, sintetizada por Piero Mella (2009, p.5 e seguintes) pressupõe que uma entidade seja, ao mesmo tempo, autônoma, dependente de si e do outro e interativa. Um hólón, nesse sentido, tem uma estrutura que permite uma certa dinâmica distinta do contexto, uma forma estável que lhe dá vitalidade e lhe permite sobreviver a distúrbios, a habilidade de ao mesmo tempo tratar as circunstâncias sem requerer autorização ou instrução, embora esteja sujeito a alguma forma de controle de uma unidade que estabelece regras, justamente porque desempenha um papel na sobrevivência da vasta estrutura que o estabelece, além de ter conexões de mão dupla com seus pares. Nesse sentido, diferencia-se da visão holística, porque a realidade não é estabelecida por sistemas ou elementos interrelacionados que formam estruturas, mas por relações de inclusão entre as estruturas ou elementos. Para mais, ver MELLA (2009).

regulamentação da EA em nível nacional, não se pode dizer que houve demora no seu lançamento, uma vez que precisamos observar a tramitação de políticas no âmbito do Conselho Estadual de Educação. O que desperta muita atenção é seu atraso em relação à própria política nacional de EA, do final dos anos 1990, bem como em relação às políticas estaduais que foram estabelecidas no sul do Brasil (o Rio Grande do Sul criou sua política pela lei 11.730, de 9 de janeiro e 2002 e Santa Catarina pela lei 13.558 de 17 de novembro de 2005).

A EA é entendida pelo governo federal como "os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade" (BRASIL, Lei 9795/99).

Em comparação com a dimensão mais estreita da política nacional, o Art. 2º da política do estado do Paraná conceitua a EA como "os processos contínuos e permanentes de aprendizagem, em todos os níveis e modalidades de ensino, em caráter formal e não formal, por meio dos quais o indivíduo e a coletividade de forma participativa constroem, compartilham e privilegiam saberes, conceitos, valores socioculturais, atitudes, práticas, experiências e conhecimentos voltados ao exercício da cidadania comprometida com a preservação, conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida, para todas as espécies" (PARANÁ, lei 17.505/2013).

A política paranaense de EA mostra-se preocupada, nesse sentido, não apenas com uma dimensão conservacionista, arraigada na lei nacional que está, assim, a serviço apenas dos interesses humanos, mas com outras dimensões, tais como a preservação e a melhoria ambientais "para todas as espécies".

A definição ampla e extremamente multifacetada da EA pode explicar, assim, uma das razões do veto que foi feito a outro aspecto estruturante da política nacional (presente no Art. 4º) e de várias políticas estaduais de EA, que reserva lugar de destaque ao enfoque humanista da EA, substituindo-o pela perspectiva de "totalidade e diversidade", considerando "a interdependência entre as dimensões físicas, químicas, biológicas, sociais e culturais sob o enfoque da sustentabilidade da vida" (PARANÁ, Lei 17.505/2013, Art. 4º, II).

O órgão gestor do sistema de EA no Paraná tem a função de a) elaborar o programa estadual de EA com a participação da sociedade; b) coordenar o processo de definição de diretrizes para a implementação em âmbito estadual; c) articular, coordenar e supervisionar os planos, programas, projetos e ações na área de EA em âmbito estadual; d) assegurar a implementação e funcionamento do sistema estadual de EA; e) contribuir na elaboração do plano

plurianual (PPA), da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e da Lei Orçamentária Anual (LOA), a fim de viabilizar o Programa Estadual de EA, bem como os planos, projetos e ações na área (PARANÁ, Lei 17.505/2013, Art. 7º e 8º e incisos).

O capítulo V da Lei 17.505 estabelece o Programa Estadual de Educação Ambiental (artigos 10 a 21), preconizando a formação continuada de profissionais ligados à educação em todo o estado e em todos os níveis, estabelecendo a obrigatoria observância da política para a autorização e supervisão do funcionamento de instituições de ensino e respectivos cursos nas redes pública e privada.

A subseção I do capítulo V dispõe sobre a EA no ensino superior, pontuando o dever das instituições de Ensino Superior de incorporar em seus planos de desenvolvimento institucional "projetos, ações e recursos que proporcionem a implantação das determinações [...] assegurando a inserção da educação ambiental com os seus princípios, valores, atitudes e conhecimentos nas atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão" (PARANÁ, Lei 17.505/2013, art. 17), permitindo o direito de cursos superiores estabelecerem uma disciplina específica voltada à EA desde que ligadas a seus aspectos metodológicos. Mesmo que os pressupostos da EA tenham de constar dos projetos político-pedagógicos, de maneira interdisciplinar e integrada ao conteúdo pedagógico, com esta última limitação ressaltada aqui, a política desencorajou a criação de disciplinas específicas para tratar do tema em campos do conhecimento que não tenham a EA de maneira mais frequente, como é o caso das Ciências Biológicas. O desencorajamento da criação de uma disciplina específica na área de História contribuiria para maior confusão e conflito em torno da incorporação da dimensão ambiental no estado do Paraná.

O programa paranaense de EA busca formar profissionais para a área, fomentar estudos, pesquisas, métodos e técnicas, produzir e divulgar material didático, acompanhar e avaliar a implementação de projetos, programas e ações de EA, fomentar políticas públicas ligadas ao tema e estimular a normatização da formação em educação ambiental [grifo meu].

As diretrizes curriculares para EA no ensino formal são analisadas e aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação, enquanto que no ensino não formal a essas ações cabem ao Conselho Estadual de Meio Ambiente.

Um dos elementos de constituição da política paranaense de EA é a participação das Unidades de Gerenciamento de Recursos Hídricos na Comissão Interinstitucional de EA. A finalidade da comissão é propor, apoiar, apreciar e avaliar a implementação da política de educação ambiental, programas, projetos e ações no estado. Fazem parte da comissão: as unidades de gerenciamento de recursos hídricos das bacias dos rios a)

Cinzas/Itararé/Paranapanema 1/Paranapanema 2; b) Piquiri/Paraná 2; c) Baixo Ivaí/Paraná 1; d) Paraná 3; e) Alto Ivaí; f) Tibagi; g) Pirapó/Paranapanema 3/Paranapanema 4; h) Alto Iguaçu; i) Ribeira; j) Baixo Iguaçu; l) Litoral e m) Médio Iguaçu. Compõem também a comissão: quatro representantes e suplência da sociedade civil, eleitos entre os pares da Rede Paranaense de Educação Ambiental, 7 representantes e suplência do governo estadual, especialmente designados pelas secretarias que atuam nas políticas públicas de assistência social, segurança pública, cultura e patrimônio histórico, além de representantes do segmento empresarial.

## Da Política de EA aos Cursos de História das Universidades Estaduais Públicas do Paraná

A estrutura universitária pública estadual no Paraná é capilarizada e pulverizada, fazendo-se presente em todas as regiões do estado. Cada uma das 7 universidades apresenta estrutura e identidade próprias, com intensa aderência às necessidades regionais e, juntas, são responsáveis por mais de 99 mil matrículas discentes distribuídas em 267 cursos de graduação, 137 cursos de mestrado, 54 cursos de doutorado e 209 cursos de especialização, onde atuam mais de 7 mil docentes (Ilustração 1). O número de cursos de graduação varia: UEL (41 cursos), UEM (58 cursos), UENP (18 cursos), UEPG (38 cursos), UNESPAR (36 cursos), UNICENTRO (38 cursos) e UNIOESTE (36 cursos).

Atualmente essas instituições estão subordinadas à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI-PR), que centraliza, coordena, avalia e determina as políticas estaduais de ensino superior em articulação com o Conselho Estadual de Educação e outros órgãos deliberativos e consultivos pertinentes.

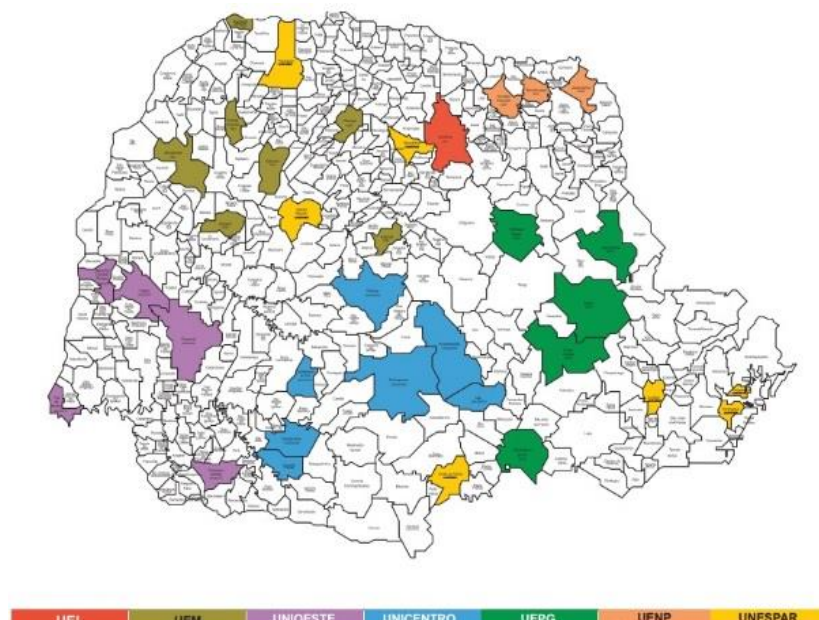


Ilustração 1 – Distribuição de universidades estaduais públicas do Paraná. Versão adaptada pelo autor. Fonte: SETI-PR, 2017.

Todas as universidades têm, no mínimo, um curso de História, sendo que a maioria delas ofertam licenciaturas. Na tabela abaixo são apresentados os cursos de História existentes atualmente nessas instituições, salientando-se que cada curso apresenta matriz curricular, grade, programas de disciplinas, projetos político-pedagógicos e estrutura próprias, exceto o curso de História do campus Coronel Vivida, que é coordenado e subordinado ao Departamento de História da UNICENTRO, de Guarapuava (Quadro 1).

Instituição	Município	Modalidade
UEL	Londrina	Licenciatura
UEM	Maringá	Licenciatura
UENP	Jacarezinho	Licenciatura
UEPG	Ponta Grossa	Licenciatura
		Bacharelado
UNESPAR	Campo Mourão	Licenciatura
	Paranaguá	Licenciatura
	Paranavaí	Licenciatura
	União da Vitória	Licenciatura
UNICENTRO	Coronel Vivida (coordenado pelo Departamento de História de Guarapuava)	Licenciatura
	Guarapuava	Licenciatura
	Irati	Licenciatura
UNIOESTE	Marechal Cândido Rondon	Licenciatura

Quadro 1: Cursos de História atualmente ofertados pelas universidades estaduais do Paraná.



Embora a SETI-PR descreva o conjunto das universidades estaduais como um “sistema” de ensino superior estadual, prefiro referir-me a todas elas como fazendo parte de um hólon, para usar a terminologia proposta por Arthur Koestler (1973, apud OSTROM, 2005), dada a complexidade de teias institucionais em sistemas adaptativos, nos quais as hierarquias não podem ser reduzidas às suas partes elementares.

O fato ressaltado acima deve ser considerado de maneira mais complexa: a autonomia e independência de estrutura e de constituição do curso de graduação em História em cada uma das universidades demonstra que, para cada uma delas, as concepções sobre o campo de conhecimento e a formação de profissionais em História é diferente, e isso pode ser fruto das políticas pedagógico-científicas de cada uma das universidades, bem como da composição do quadro docente considerando sua formação, suas expectativas institucionais e comportamentais e profissionais. Tudo isso forma as partes que irão informar o todo político e institucional de um curso de graduação.

Como estamos falando de instituições estaduais, muitas vezes as determinações nacionais não são adotadas de pronto, pois se entende que estão à mercê das deliberações do Conselho Estadual de Educação, das determinações da SETI-PR e de direcionamentos dados a partir de instâncias superiores às próprias universidades. Isso explica como alguns regulamentos nacionais demoram para chegar a ser aplicados em nível estadual, porque o caminho percorrido entre o que é regulado e o que é realizado está repleto de maneirismos.

Os elementos aqui apontados são fundamentais para entender o distanciamento ou a proximidade dos cursos com o trato da dimensão ambiental da formação de graduação e de pós-graduação, uma vez que a concepção de História idealizada para justificar a existência de cada curso ou departamento, bem como para atrair estudantes e docentes para seus quadros redonda em práticas disciplinares específicas, mais ou menos refratárias aos desafios do campo da História, entre eles, o de incorporar a dimensão ambiental.

A pergunta de partida, nesse sentido, para se entender a incorporação ou não da dimensão ambiental na formação em História é o que é história para as instituições de ensino e para os cursos de graduação aqui enfocados. Ela precisa ser seguida de uma leitura bastante atenta para a construção das grades que hoje vigem nos respectivos cursos.

Um levantamento superficial mostra que todos os cursos do estado do Paraná, especialmente os das universidades estaduais estão reformulando grades e projetos político-pedagógicos, especialmente porque têm de negociar com a diminuição cada vez maior de recursos, pressões institucionais no sentido de oferecer cursos com o mínimo de horas exigidas em lei, sem deixar de incorporar

as exigências estaduais e nacionais.

A partir da política estadual de EA do Paraná, em 2014, a maioria dos cursos de História passou a discutir como incorporá-la no currículo e no projeto político-pedagógico, buscando uma inclusão quase que imediata à lei, e outros ainda continuam no processo de reelaboração das grades curriculares.

Na UEM, por exemplo, a dimensão ambiental já estava incorporada no projeto político pedagógico que ainda vigora, diluída na disciplina “Patrimônio Cultural I”, que tem como ementa: “análise do processo de transformação do território histórico e cultural e das lutas pela manutenção da herança do passado, sob o ponto de vista da cultura, do ambiente, das tradições construtivas e da forma” (UEM, 2016). É importante salientar que, na UEM, a História é entendida como “a busca de um objeto que é essencialmente movimento [e, nesse sentido, a História] é apreendida de maneiras diferentes, reescrita a cada geração e interpretada a partir de pontos de vista historicamente condicionados” (UEM, 2016).

A Universidade Estadual de Londrina está, nesse momento, reelaborando a grade de História e, nos espaços institucionais criados para facilitar e discutir a reelaboração, a comunidade do curso enfatiza que “nas adequações curriculares deve, entre outras questões, ser contemplada a discussão sobre direitos humanos, educação e história ambiental” (UEL, 2016). A graduação em História, na UEL, tem criado estratégias para discutir sua proposta de novo projeto político-pedagógico, enfatizando a demanda discente pela maior interdisciplinaridade do curso de graduação e a incorporação de um número maior e mais variado de disciplinas.

A UNIOESTE teve o curso de História reformulado em 2015, já incorporando as políticas de educação ambiental no âmbito do projeto político-pedagógico. Contudo, se nos pressupostos do projeto a dimensão ambiental aparece várias vezes, não há ementas que incluam tal dimensão no rol das disciplinas ofertadas no curso.

Em Ponta Grossa/PR, a UEPG tem duas modalidades de curso de História. No Bacharelado, o projeto político pedagógico vigente apresenta a possibilidade de inserção da discussão ambiental no conjunto de disciplinas “Tópicos Temáticos em História”, que apresentam ementa aberta para incorporar temas propostos por seus docentes. Na licenciatura, contudo, a História Ambiental e a Educação Ambiental aparecem claramente na disciplina “Oficina de História II”, que é obrigatória desde 2012 (UEPG, 2016).

Já o curso de História da UENP, em Jacarezinho/PR, desde 2010 apresenta a disciplina “História Ambiental” como obrigatória na sua matriz curricular para estudantes de graduação do 3º ano, com o objetivo de “possibilitar a compreensão histórica e crítica da relação entre homem e natureza ao longo do tempo” (UENP, 2016). A disciplina

ênfatiza “a transformação do ambiente através da técnica, pelo homem, e a constituição de seu mundo material e imaterial. Portanto, passa certamente por uma [História da] Cultura Material” (UNEP, 2016).

A UNESPAR tem quatro cursos de graduação em História, cada um com uma concepção diferente. No caso do campus Paranaguá, os documentos institucionais não mostram qualquer incorporação, no momento, da dimensão ambiental no curso de história. Já no campus Campo Mourão, “História Ambiental” é disciplina eletiva do curso de licenciatura em História. No curso do campus Paranavaí, a matriz curricular incorpora “História Ambiental” como disciplina eletiva desde 2011, em meio a uma concepção de História que corresponde à “busca permanente em compreender, ter acesso a algumas das tramas e contradições do passado, é o desafio de encontrar explicações que possam ser capazes de decifrar as razões pelas quais – em determinadas condições Históricas – os homens constituíram determinadas formas de relações sociais, culturais, políticas e econômicas” (UNESPAR, Campo Mourão, 2016).

No município de União da Vitória, que apresenta também curso de História pela UNESPAR, é importante salientar que a dimensão ambiental aparece nos preâmbulos do projeto de curso, sem que ela esteja presente no rol das disciplinas hoje oferecidas.

Na UNICENTRO a incorporação da dimensão ambiental na formação de História aconteceu de maneira verticalizada a partir de 2015, seguindo determinação interna da instituição. Nesse sentido, considerando o desestímulo de criação de disciplina específica, a Pró-Reitoria de Ensino sugeriu que diversas ementas do curso fossem alteradas. Nesse sentido, a EA acabou sendo incorporada nas disciplinas “História Contemporânea II”, “História Contemporânea I”, “História do Paraná”, “História do Brasil III”, “História da América II”, na forma de um adendo à ementa que já existia. Assim, percebe-se que, para cada uma dessas disciplinas, o item aparece no final, da seguinte maneira: “[...] articulando a pesquisa e a prática de ensino, bem como as questões étnico-culturais pertinentes a temática, educação em direitos humanos e história e educação ambiental” (UNICENTRO, 2016).

## A AE em todos os lugares...

A EA tem um percurso internacional marcado pelas conferências e outros eventos promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) a partir dos anos 1970, mas também pela emergência dos movimentos ambientalistas e da popularização cada vez maior da discussão dos problemas ambientais desde os anos 1960. A EA, nesse

sentido, está intimamente ligada aos movimentos ambientalistas, mas também à politização das questões ecológicas em sentido global.

Não é objetivo aqui descrever o percurso histórico da EA em suas minúcias, mas pensá-lo a partir da relação que ele tece com o contexto. Um dos elementos fundamentais, nesse sentido, é a concepção de ciência e de educação que tem perpassado a EA ao longo de sua constituição como fenômeno global da segunda metade do século XX.

Um dos documentos que direcionam a EA em sentido global foi a Carta de Belgrado (1975), que estabeleceu a meta global da EA considerando “formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados, e que tenha conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos” (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, Carta de Belgrado, 2017 [1975]).

Os objetivos da EA a partir de Belgrado foram: 1) Tomada de consciência. Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir maior sensibilidade e consciência do meio ambiente em geral e dos problemas; 2) Conhecimentos. Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir uma compreensão básica do meio ambiente em sua totalidade, dos problemas associados e da presença e função da humanidade neles, o que necessita uma responsabilidade crítica; 3) Atitudes. Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir valores sociais e um profundo interesse pelo meio ambiente que os impulse a participar ativamente na sua proteção e melhoria; 4) Aptidões. Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir as aptidões necessárias para resolver os problemas ambientais; 5) Capacidade de avaliação. Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a avaliar as medidas e os programas de educação ambiental em função dos fatores ecológicos, políticos, sociais, estéticos e educativos, e 6) Participação. Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a desenvolver seu sentido de responsabilidade e a tomar consciência da urgente necessidade de prestar atenção aos problemas ambientais, para assegurar que sejam adotadas medidas adequadas (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, Carta de Belgrado, 2017 [1975]).

A carta esboçava, também, uma concepção específica de relação com a ciência e a tecnologia, plenamente ligada aos debates em torno do determinismo tecnológico e à tecnofobia, marcantes à época (SMITH e MARX, 1994). De acordo com a carta:

Nossa geração foi testemunha de um crescimento e de um progresso tecnológico sem precedentes, que mesmo quando aportou benefícios a muitas pessoas, provocou ao mesmo tempo graves consequências sociais e ambientais. Aumenta a desigualdade entre ricos e pobres, entre as

nações e dentro delas; e existem evidências de uma crescente degradação ambiental, sob diferentes formas, em escala mundial. Esta situação, apesar de causada principalmente por um número relativamente pequeno de países, afeta a toda humanidade (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, Carta de Belgrado, 2017 [1975]).

Depois de Belgrado, o próximo passo para a consolidação da EA como campo de atuação global deu-se em Tbilisi, na ex-república soviética da Geórgia, em 1977. Na Declaração de Tbilisi, o corpo mais consolidado da EA agora devia:

abranger pessoas de todas as idades e de todos os níveis, no âmbito do ensino formal e não-formal. Os meios de comunicação social têm a grande responsabilidade de colocar seus enormes recursos a serviço dessa missão educativa. Os especialistas no assunto, e também aqueles cujas ações e decisões podem repercutir significativamente no meio ambiente, deverão receber, no decorrer da sua formação, os conhecimentos e atitudes necessários, além de detectarem plenamente o sentido de suas responsabilidades nesse aspecto (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, Declaração de Tbilisi, 2017 [1977]).

Na sua versão agora consolidada, a EA deveria: i) ajudar a fazer compreender, claramente, a existência e a importância da interdependência econômica, social, política e ecológica, nas zonas urbanas e rurais; ii) proporcionar, a todas as pessoas, a possibilidade de adquirir os conhecimentos, o sentido dos valores, o interesse ativo e as atitudes necessárias para proteger e melhorar o meio ambiente; iii) induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade em seu conjunto, a respeito do meio ambiente (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, Declaração de Tbilisi, 2017 [1977]).

O que esses documentos nos informam, em primeira instância, é que a EA esteve fortemente amparada numa visão positivista e antitecnicista, num primeiro momento, perspectivas estas já colocadas em países como os EUA ainda no início dos anos 1970, onde políticas públicas de educação e de educação ambiental partiam do background científico ligado à educação imbuído de de visões instrumentais e mecânicas, voltadas à resolução de problemas (KATAYAMA, 2009, p.14).

Junko Katayama (2009) observa que, no percurso do desenvolvimento da EA, a crítica contra a postura positivista surgiu na Austrália, num primeiro momento por meio dos trabalhos de Lucas (1979). Juntos, esses autores buscaram complexificar a EA, categorizando-a em três tipos. O primeiro deles, uma educação sobre o ambiente, fortemente marcada por uma maneira tradicional de aprendizado sobre as relações entre humanos e natureza caracterizada pelo estudo de ecossistemas e de processos naturais. Esse tipo de EA era plenamente identificado com o positivismo orientado pela confiança na ciência e pretensamente objetivo. Um

segundo tipo foi denominado de educação através do ambiente, no qual a ênfase recaía sobre as experiências de aprendizado no ambiente, com abordagens voltadas aos indivíduos que aprendem. Essa postura foi classificada como interpretativista: começava com a crítica ao positivismo e era baseada no relativismo cultural. Por fim, identificava-se a EA para o ambiente: desafiadora da postura acrítica convencional, bem como da postura interpretativista, propondo a atenção para a investigação ideológica (KATAYAMA, 2009, p.16).

Com o passar do tempo, a perspectiva crítica perdeu espaço acadêmico e, ainda na década de 2000, a ONU continua a utilizar “Educação para” o mundo sustentável, para a sustentabilidade, para o futuro sustentável, como plataforma de ação, demonstrando que, do ponto de vista macroconceitual, a EA ainda permanece arraigada a concepções características do momento de seu surgimento nos anos 1970. O que Junko Katayama observa é que ainda está carregada de uma visão modernista de mundo, com orientação antropocêntrica e ênfase no empoderamento individual, instrumental e incapaz de resolver problemas ligados à educação em sentido amplo (KATAYAMA, 2009, p.26).

No emaranhado da EA, ela deixou de ser EA para se tornar muitas coisas: EA como componente da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) (UNESCO, 2005); EDS como componente da EA; EDS e EA como sobreposição parcial de ações; EDS como estágio da evolução da EA; EA como sendo um melhor termo em relação à EDS e vice versa; EA para o Desenvolvimento Sustentável (SAUVÉ, 1996); EA para a Sustentabilidade (TILBURY, 2004); Educação como Sustentabilidade (FOSTER, 2001) ou ainda Educação Sustentável (STERLING, 2004).

No universo de definições e de direções da EA, uma crítica contemporânea que se faz a ela pontua que, para muitas áreas, a incorporação dessa forma de educação acaba sendo enfraquecida devido: I) à linguagem alarmista; II) ao discurso autoritário da ciência, e III) à forçosa mudança comportamental como base. Tais elementos, em conjunto, não soariam como processos eminentemente educativos, por não estarem preocupados com a liberdade individual de decisão sobre o que fazer em relação aos problemas ambientais, já que o princípio da necessidade ou da urgência em mudar atitudes deveriam sobrepor-se às vontades individuais (KATAYAMA, 2009, p. 5).

Do ponto de vista educacional e, trazendo para o Brasil, do ponto de vista das políticas de EA em nível nacional e regional, a EA veio a se tornar uma prática disciplinar, estabelecendo regramentos vindos de dentro do próprio campo, alinhando-se com currículos oficiais na luta pela legitimidade, dando espaço para a criação de resistências internas (GRUENEWALD, 2004, p. 80).

Gruenewald afirma que, ao invés de propor e praticar uma nova educação, a EA acabou se transformando em mais uma rotina de disciplinas tradicionais, sendo prescritiva, negligenciando seus elementos mais radicais, entre eles, a problematização dessas mesmas práticas educativas (GRUENEWALD, 2004, p. 80).

Quando transportamos as críticas sobre a EA para o campo da política estadual de EA do Paraná, fica patente ainda a perspectiva positivista, instrumental e objetivista quando, por exemplo, o Estado busca normatizar a formação de profissionais ligados à área, que são de muitos campos de conhecimento diferentes e carregam idiosincrasias.

Quando o transporte é feito para o campo da História no trato da dimensão ambiental, devemos retomar as observações de Bruno Latour (2011) sobre as guerras de ciência e considerar que, apesar de a História Ambiental, como campo específico de conhecimento estar consolidada, pouco se tem realizado no sentido de inseri-la institucionalmente, especialmente em cursos de graduação, em cursos de formação docente.

Ely Bergo de Carvalho (2014) já tinha atentado para os problemas de incorporação da dimensão ambiental nos cursos de História que constroem mão de obra para o ensino formal, considerando os elementos internos e estruturantes do mundo da educação como se apresenta na atualidade no país, ou seja, em um cenário no qual docentes têm salários baixos, condições inapropriadas para ensinar e aprender, sistemas escolares precarizados e lotados e pressões cada vez maiores das estruturas de estado, que fazem com que muitas vezes qualquer novo conteúdo ou técnica sejam entendidos como mais um cansativo peso entre tantas atividades do cotidiano escolar (CARVALHO, 2014).

O autor também percorreu a constituição do conhecimento histórico em meio à modernidade para explicar as razões do afastamento da História em relação ao trato do ambiente, lembrando elementos constitutivos da modernidade nos diversos campos do conhecimento formalmente aceito (científico), tais como as estratégias de redução da realidade para fins de observação, medição, aferição e demonstração, e o monopólio de saber (ele não utiliza esse termo) que as humanidades estabeleceram para si delimitando suas fronteiras com outras áreas.

Estamos falando de práticas disciplinares que são “um conjunto de discursos, normas e rotinas que estabelecem os modos pelos quais um campo de conhecimento e suas práticas constituem a si mesmos” (GRUENEWALD, 2004, p. 80). De acordo com o mesmo autor, “esse processo de auto constituição implica o estabelecimento de convenções, acordos e regras que regulam e legitimam modos atuais de distinguir entre “práticas melhores”, resultados desejados, rigor acadêmico e reivindicações sobre o conhecimento válido (GRUENEWALD, 2004, p. 80).

A leitura superficial dos documentos institucionais dos cursos de História aqui já apresentada revela muito das práticas disciplinares, das escolhas realizadas pelos cursos, e, conseqüentemente, do trato dado à dimensão ambiental. Enquanto alguns cursos têm incorporado disciplinas de “História Ambiental”, com tremendas variações no que diz respeito ao conceito de história ao conceito de ambiente e à descrição interna do campo (UENP-Jacarezinho; UEPG-Ponta Grossa; UNESPAR-Paranavaí e Campo Mourão, UEL-em vias de incorporação), outros cursos mencionam a dimensão nos seus projetos político-pedagógicos sem incorporar disciplina ou temática em meio ao rol de disciplinas já existente (UNIOESTE e UNESPAR-União da Vitória). O caso mais fugidio é o da UNICENTRO, que optou por diluir o conteúdo de EA nas disciplinas “História da América II” (contemporânea), “História do Brasil II” (império), “História do Brasil III” (república), “História Moderna” (até Revolução Francesa), “História Contemporânea I” (da Revolução Francesa até a Primeira Guerra Mundial), “História Contemporânea II” (da Primeira Guerra Mundial à atualidade) e “História do Paraná”.

O caso da UNICENTRO abre caminho para muitas observações:

i) claramente o curso entende que problemas ambientais existem apenas a partir da Revolução industrial, abrangendo a Europa e o Ocidente, sem considerar a importância da dimensão ambiental para os Estudos Medievais, a Antiguidade, a África, enfim, para outras espacialidades e períodos. As conseqüências são previsíveis, tais como a abordagem reducionista dos problemas ambientais, subordinados que podem vir a ser a outros temas de importância tradicional;

ii) como a dimensão ambiental está diluída na forma de EA nas respectivas ementas das disciplinas, docentes têm, oficialmente, de trabalhá-la. Contudo, o acompanhamento dos planos de ensino demonstra que, nos conteúdos programáticos, nos objetivos das disciplinas e nas referências que servem a elas, nada disso tem sido discutido, um reflexo das velhas e presentes discussões entre currículo exigido, currículo desejado, currículo oculto, currículo negligenciado...

iii) a diluição da EA em várias disciplinas, sem o cuidado interdisciplinar (que está ausente da discussão do projeto político-pedagógico) proporciona, de fato, a rarefação da dimensão ambiental, algo semelhante à formulação de que “se ela está presente em todos os lugares, logo não está em lugar nenhum”.

Escapando da UNICENTRO e abrangendo a leitura comparada de todas as instituições que se deparam com o desafio de inserir a dimensão ambiental na formação de História nas instituições estaduais públicas de ensino superior do Paraná, é importante que se diga que, em muitas delas, UNICENTRO incluída, há laboratórios de pesquisa



especialmente devotados a essa questão, incorporando História Ambiental e Educação Ambiental. Isso nos leva a outra observação, qual seja a de que a História Ambiental está sendo institucionalizada (fato), mas especialmente voltada à pesquisa na graduação (projetos de Iniciação Científica, em sua maioria), ou aos Programas de Pós-Graduação (mestrado e doutorado), fato que, por vezes, é percebido de maneiras diferentes para cada universidade. Grande parte dessa realidade reside então, em certa medida, aos desafios que a política estadual de EA apresenta aos cursos de graduação em História.

A questão da História Ambiental também merece uma observação no contexto da política. Não discutirei aqui as inúmeras abordagens de história ambiental, mas é importante considerar que no processo de luta pela legitimidade frente a outros campos da História ela acabou construindo para si fazeres historiográficos por vezes mais próximos de outros campos do que da própria história em sentido amplo.

A História Ambiental não necessariamente é uma novidade, não necessariamente se originou dos movimentos sociais dos anos 1960 e suas origens intelectuais alcançam retrospectivamente historiadores do oeste dos EUA, no século XIX e autores do movimento dos Annales, no início do século XX, porque carregam como elemento fundamental a interdisciplinaridade (ISENBERG, 2014, p. 4).

John R. McNeill e Alan Roe (2013) enfatizam que a história ambiental sempre foi a província de estudiosos de muitos campos e que o passado não é monopólio de historiadores e historiadoras.

Considerando a trajetória do campo desde seu surgimento nos anos 1970 até sua consolidação recente, é possível descrevê-lo como um tipo de história que entende o ambiente num contexto histórico enquanto, simultaneamente, está entendendo a história humana num contexto ambiental (ISENBERG, 2014, p.6).

A síntese produzida por Andrew Isenberg (2014) é um esforço no sentido de lembrar a qualquer campo de conhecimento que os conceitos científicos têm ligação direta com os contextos culturais dos quais emergem (ISENBERG, 2014, p.11) e que o ambiente deve ser pensado como texto (lugar de evidências do passado) e, ao mesmo tempo, como contexto, oferecendo uma narrativa atenta às mudanças, às relações entre causas e efeitos, às contingências e a outros elementos que processos adaptativos humanos e ecológicos.

A discussão em torno dos pressupostos teórico-metodológicos da História Ambiental ganhou fôlego em 1990, quando algumas das pessoas que podemos considerar como fundadoras do campo, como Donald Worster, Richard White, Carolyn Merchant, Alfred Crosby, William Cronon publicaram uma mesa de debates no *Journal of American History*, com o objetivo de delinear o campo. O resultado foi a sua diluição porque, enquanto Donald Worster defendia o

que Andrew Isenberg (2014) descreveu como sendo uma abordagem materialista e hierárquica da História Ambiental (a história ambiental analisada nos níveis da: A) descoberta da estrutura e distribuição dos ambientes naturais no passado; B) do foco na tecnologia produtiva e como ela interage com o ambiente, e C) dos encontros mentais pelos quais indivíduos e grupos interagem com a natureza) (ISENBERG, 2014, p. 7), Richard White e William Cronon repudiaram essa perspectiva, clamando por maior preocupação em como a cultura elabora as relações entre humanos e natureza (ISENBERG, 2014, p.7).

A geração seguinte de historiadores passou a construir histórias ambientais a partir de outros elementos, incorporando categorias como gênero, classe, trabalho, ou interagindo com áreas como história da ciência (ISENBERG, 2014, p. 10).

Em 2010, Christoff Mauch e Helmut Trischler sintetizaram o campo a partir de 6 chaves, quais sejam: 1) o uso de recursos e conservação; 2) desastres naturais e cultura de risco; 3) imperialismo ecológico; 4) transformação das paisagens; 5) ética ambiental, e 6) conhecimento e sociedades de conhecimento (MAUCH e TRISCHLER, 2010, p. 5-10).

As entradas pontuadas por Mauch e Trischler (2010) permitem novas mudanças no campo do conhecimento, tais como o questionamento dos processos de adaptação, dos conceitos tomados de empréstimo de outras áreas, da ideia de agência na história, fazendo com que a História Ambiental não possa mais ser pensada como a narrativa das interações entre pessoas e natureza no passado (que era a tônica nos anos 1980)<sup>3</sup>.

## O que fazer?

O historiador Gilmar Arruda (2006) afirma que a constituição de uma educação ambiental próxima da História, no devir de uma consciência histórica espacial de mundo só é possível se promovermos uma EA contextualizada e que não apenas esteticize a natureza. É justamente a leitura histórica que faz com que devamos perguntar à EA o que ela entendeu, desde seus primeiros documentos, por consciência ambiental. Nesse sentido, para o autor:

A consciência ambiental não é apenas o resultado das práticas ou memórias herdadas de um grupo social, mas também, em tempos de ecologização da sociedade, do conjunto de informações disponíveis que circulam intensamente no social através da mídia, do Estado, das

3 Essa perspectiva era clara em textos como WORSTER, D. Para fazer história ambiental. Estudos históricos. Rio de Janeiro: UFRJ, v.4, n.8, p.198-215, 1991; DRUMMOND, J. A. A história ambiental temas, fontes e linhas. Estudos históricos. Rio de Janeiro: UFRJ, v.4, n.8, p.184-198, 1991.

ONGs, das empresas, que permitem ao aluno estabelecer elementos para definir o que é natural, estabelecer discursos em torno do tema, julgar práticas e experiências cotidianas (ARRUDA, 2006, p. 118).

Como Arruda (2006) mesmo salientou, em tempos de ecologização da sociedade – processo esse que se aproxima contextualmente à emergência da EA e da História Ambiental – as possibilidades da História expandir a dimensão ambiental para a formação docente depende de esforços que são de dentro do campo, tais como construir-se eminentemente calcado na interdisciplinaridade não só com as áreas das humanidades, mas com outras áreas do conhecimento, e também de fora do campo, quais sejam, o entendimento da importância dos estudos históricos em meio às ciências ambientais.

O historiador Joachim Radkau (2004) propõe alguns caminhos para isso. Para ele, a abordagem ambiental oferece ao ensino de história possibilidades únicas de readquirir a dimensão histórica universal e obter uma imagem integrada da história com um número limitado de grandes temas e problemas fundamentais (RADKAU, 2004). Essa mesma abordagem oferece novas oportunidades para a história global, para trabalhar e descobrir novas narrativas globais com base, inclusive, nas nossas vizinhanças e aqui encontramos um paralelo com o que Arruda denomina de consciência histórico-espacial, já que os eventos ambientais acontecem “no chão da história” (ARRUDA, 2006).

Elementos fundamentais para transpormos tanto as narrativas antropocêntricas quanto a linguagem alarmista e a visão a-histórica dos humanos como meros agentes da devastação ambiental, com vistas a ensinar História com uma dimensão ambiental, são materiais que nos incentivem, que disparem processos criativos e que encorajem estudantes a buscarem novas abordagens (RADKAU, 2004). Assim, talvez, possamos escapar das generalizações e do intercâmbio de máximas que existem entre a EA e outros campos do conhecimento.

Por outro lado, a abordagem histórica pode proporcionar uma substância real à ideia de “sustentabilidade”, uma vez que cabe a quem faz história perguntar quem define o conceito de sustentabilidade, a que se refere e quais são os métodos que utilizamos para interpretá-la ou implementá-la.

A História dimensionada ambientalmente pode efetivamente interpretar a própria emergência das ciências ambientais como um discurso específico, situado, de ciência, de ambiente, de relações entre humanos e mundo natural.

# Referências Bibliográficas

ARRUDA, G. Consciência histórica, ensino de história e educação ambiental. *História & Ensino*, Londrina, v.12, p. 113-122, 2006.

BRASIL. Lei Federal n. 9.795, de 27 de abril de 1999.

CARVALHO, E. B. Uma história para o futuro: o desafio da educação ambiental para o ensino de história. Disponível em: «[https://www.academia.edu/29798102/UMA\\_HIST%C3%93RIA\\_PARA\\_O\\_FUTURO\\_O\\_DESAFIO\\_DA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_AMBIENTAL\\_PARA\\_O\\_ENSINO\\_DE\\_HIST%C3%93RIA](https://www.academia.edu/29798102/UMA_HIST%C3%93RIA_PARA_O_FUTURO_O_DESAFIO_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_AMBIENTAL_PARA_O_ENSINO_DE_HIST%C3%93RIA)» Acesso em 10 fev. 2016.

DRUMMOND, J. A. A história ambiental temas, fontes e linhas. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro: UFRJ, v.4, n.8, p.184-198, 1991.

ESTADO DO PARANÁ. Decreto Estadual n. 9.958, de 23 de janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_. Lei Estadual n.17.505, de 11 de janeiro de 2013.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Lei Estadual n. 11.730, de 9 de janeiro de 2002.

ESTADO DE SANTA CATARINA. Lei Estadual n. 13.558, de 17 de novembro de 2005.

FOSTER, J. Education as Sustainability. *Environmental Education Research*, 7(2), p.153-65, 2001.

GRUENEWALD, D. A. A Foucauldian analysis of environmental history: toward the socioecological challenge of the Earth Charter. *Curriculum Inquiry*, 34(1), p.71-107, 2004.

ISENBERG, A. (org.) *The Oxford handbook of Environmental History*. New York: Oxford University Press, 2014.

KATAYAMA, J. *Theory into Practice in Environmental Education: towards an evidence-based approach*. Bath, University of Bath, 2009.

KOESTLER, A. *The Ghost in the Machine*. London: Penguin, 1990 (reimpressão).

LUCAS, A. M. *Environment and Environmental Education: Conceptual Issues and Curriculum Implications*. Melbourne: Australian International Press, 1979.

MAUCH, C.; TRISCHLER, H. *International environmental history: nature as a cultural challenge*. Munich: RCC Perspectives, 2010.

McNEILL, J. R.; ROE, A. *Global Environmental History: an introductory reader*. New York: Routledge, 2013.

MELLA, Piero. *The holonic revolution: holons, holarchies and holonic networks: the ghosts in the production machine*. Pavia: Pavia University Press, 2009.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Carta de Belgrado. Disponível em: «[http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt\\_belgrado.pdf](http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf)». Acesso em: 10 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Declaração de Tbilisi. Disponível em: «<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/decltbilisi.pdf>». Acesso em: 10 fev. 2017.

OSTROM, E. Understanding institutional diversity. Princeton: Princeton University Press, 2005.

RADKAU, J. Global history, sustainable development and philanthropy: on the possibilities of integrating history and environmental education. In: ELIASSON, P. (org.) Learning Environmental History in the Baltic countries. Stockholm: Baltic Sea Environmental Education, 2004. p.21-28.

SAUVÉ, L. Environmental Education and Sustainable Development: A further appraisal, Canadian Journal of Environmental Education, 1(1), p.8-34, 1996.

SECRETARIA DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ. Disponível em: «<http://www.seti.pr.gov.br/>». Acesso em 10 fev. 2017.

SMITH, M. R.; MARX, L. Does technology drive history? The dilemma of technological determinism. Massachusetts: The MIT Press, 1994.

STERLING, S. An analysis of the development of sustainability education internationally: evolution, interpretation and transformative potential. In: BLEWITT, J.; CULLINGFORD, C. (eds.) The Sustainability Curriculum: the challenge for higher education, London: Earthscan, 2004. p.43-62.

TILBURY, D. Environmental education for sustainability: a force for change in higher education. In CORCORAN P. B.; WALS, A. (eds.). Higher education and the challenge of sustainability. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004. p.97-112.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Departamento de História. Disponível em: «<http://www.uel.br/cch/his/>». Acesso em: 28 dez. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Departamento de História. Disponível em: «<http://www.cch.uem.br/graduacao.html>». Acesso em: 28 dez. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. Graduação em História. Disponível em: «<http://www.uenp.edu.br/historia>». Acesso em: 28 dez. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Departamento de História. Disponível em: «<http://pitangui.uepg.br/departamentos/dehis/>». Acesso em: 28 dez. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE. Campus Guarapuava. Disponível em:

«<http://www.unicentro.br>». Acesso em: 28 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Campus Irati. Disponível em: «<http://www.unicentro.br>». Acesso em: 28 dez. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Departamento de História. Disponível em: «<http://www.unioeste.br/campi/rondon/mcr-historia.asp>». Acesso em: 28 dez. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - Campus Campo Mourão. Departamento de História. Disponível em: «<http://www.fecilcam.br/historia/>». Acesso em: 28 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. - Campus Paranaguá. Departamento de História. Disponível em: «<http://paranagua.unespar.edu.br/graduacao/historia>». Acesso em: 28 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. - Campus Paranavaí. Departamento de História. Disponível em: «<http://paranavai.unespar.edu.br/PARANAVAI/assuntos/graduacao/historia>». Acesso em: 28 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. - Campus União da Vitória. Departamento de História. Disponível em: «<http://www.fafuv.br/historia.php>». Acesso em: 28 dez. 2016.

WORSTER, D. Para fazer história ambiental. Estudos históricos. Rio de Janeiro: UFRJ, v.4, n.8, p.198-215, 1991.